

Duidelijk is dat de invoering van het Taalportfolio in de lespraktijk nog een lange weg heeft te gaan

Een ander voordeel dat genoemd wordt, is dat het Taalportfolio een nauwkeuriger beeld van de taalbeheersing geeft, doordat elke taalvaardigheid afzonderlijk met een niveau wordt weergegeven. De producten die de leerlingen in hun persoonlijk taalportfolio verzamelen, maken ten slotte een betere doorstroming mogelijk. Interessant hierbij is dat in Nederland, zoals in veel andere landen, het Taalportfolio het eerste instrument was om het ERK concreter te maken en om ermee te werken in de klas. Nu dat eindexamens gekoppeld worden aan het ERK (al volgend jaar voor het vmbo; havo en vwo volgen in 2010 en 2011) en leergangen aan het ERK worden aangepast, krijgt het Taalportfolio een duidelijker kader in het taalcurriculum.

Het Taalportfolio in de klas

De docenten die in *Vroege vogels* aan het woord komen, hebben ook knelpunten signaleerd. Deze zijn in een overzicht achter in de publicatie samengevat, voorzien van suggesties voor oplossingen. Dergelijke suggesties kunnen een houvast bieden aan docenten die overwegen het Taalportfolio in hun lessen in te zetten of die net begonnen zijn ermee te werken. (Zie ook de tabel op de vorige bladzijde.)

Alle pioniers waren het bijvoorbeeld met elkaar eens dat je niet in één keer het Taalportfolio in het curriculum kunt invoeren; beter is om eerst goede afspraken met collega's te maken over bepaalde klassen of leerjaren en bijvoorbeeld een zelfevaluatiesessie aan het begin en aan het eind van het jaar te doen.

Ook de selectie van geschikte opdrachten en taken voor het werken met het Taalportfolio is heel belangrijk. Ontwikkelwerk kost veel tijd en veronderstelt ervaring. De leergangen in gebruik, maar ook beschikbaar ondersteunend materiaal van verschillende instellingen (zoals APS en CPS) en de zogenaamde 'leerzame activiteiten' beschikbaar op de website van het Europees Taalportfolio kunnen hiervoor worden gebruikt.

Tot slot

Een belangrijke succesfactor van het Taalportfolio bleek het draagvlak binnen het docententeam en de schoolmanagement. Als het bij een onemanshow blijft, is de invoering van het Taalportfolio afhankelijk van de individuele docent, en zodra deze geen tijd meer heeft of van baan verandert, is het Taalportfolio ook gauw uit beeld. Maar dat geldt natuurlijk voor de meeste vernieuwingen op school.

Duidelijk is dat de invoering van het Taalportfolio in de lespraktijk nog een lange weg heeft te gaan. We hopen dat steeds meer docenten deze weg zullen inslaan en we nodigen hen uit om dit niet in hun eentje te doen, maar om contact te zoeken met andere scholen en docenten die met hetzelfde bezig zijn. ■

LITERATUUR

- Beeker, A., Corda, A., Fasoglio, D., & Nieuwenhoven, E. van. (2008). *Vroege vogels*. Leiden/Enschede: Expertisecentrum MVT / SLO. (Te downloaden via het Documentatiecentrum van het Expertisecentrum MVT, <www.expertisecentrum-mvt.leidenuniv.nl>, vul 'Vroege Vogels' in in het zoekveld, of via de website van de SLO, <www.slo.nl/mvt>, klik op link 'Publicaties'.)
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuin, D. (2007). Gebruikers positief over Europees Taalportfolio. *Levende Talen Magazine*, 94(6).

De auteurs van dit artikel zijn graag bereid docenten die belangstelling hebben voor werken met het Taalportfolio, verder te helpen met informatie en contacten.

Bent u geïnteresseerd? Stuur dan een bericht naar Daniela Fasoglio, <d.fasoglio@slo.nl> (senior leerplanontwikkelaar tweede fase en coördinator van het mvt-team, SLO), of Alessandra Corda, <acorda@iclon.leidenuniv.nl> (projectleider van het Expertisecentrum moderne vreemde talen, Universiteit Leiden).



Foto: Anda van Riet

ERK-spreektoetsen van het Cito

Na een set aan het Europees Referentiekader (ERK) gerelateerde schrijftoetsen heeft het Cito nu ook ERK-spreektoetsen uitgebracht. Wat is er nieuw aan?

Johan Graus, Arie Hoeflaak & Erik Kwakernaak

Het door het Cito ontwikkelde pakket spreektoetsen bevat voor Duits, Engels en Frans elk twee docententabellen, één voor de niveaus A1 en A2 en één voor de niveaus B1 en B2. In elke map zitten een handleiding, de toetsen met scoringsformulieren en twee cd's met respectievelijk de audiogedeeltes van de toetsen en als voorbeeld de prestaties van twee leerlingen per toets, waarbij in de map door het Cito ingevulde scoringsformulieren horen.

Opzet en opgaven zijn vrijwel gelijk voor de drie talen. Het zijn geleide toetsen, uitgaand van kort in het Nederlands geschetste spreektoetsen. In elke toets komen drie verschillende toetsvormen aan bod:

1. Vijf korte rollenspelen met één uiting van een native speaker, waarop de leerling moet reageren aan de hand van een inhoudsaanduiding op papier (in het Nederlands en/of met behulp van een plaatje).
2. Een rollenspel zoals onder (1), maar dan langer, met

vijf of zes uitingen van de native speaker, waarop de leerling moet reageren.

3. Een presentatie; na de situatiebeschrijving krijgt de leerling tijd om zich aan de hand van inhoudspunten op papier voor te bereiden op een presentatie. Voorbereidings- en spreektijd nemen toe met het niveau, van dertig seconden en één minuut op A1 tot negentig seconden en drie minuten op B2.

Sturing voor het onderwijs

Hoeveel veranderingen brengt de invoering van het ERK in het Nederlandse vreemdetalenonderwijs? Bij de eerder verschenen ERK-schrijftoetsen viel het wel mee (vgl. Kwakernaak & Hoeflaak, 2007). Nieuw is alleen een wat breder repertoire aan tekstsoorten, situaties en taalhandelingen.

Het ERK is niet meer dan een leerdoelencatalogus. Het schrijft geen toetsvormen en beoordelingscriteria voor. Het laat de gebruikers ook vrij in de wijze waarop de leerlingen tot de leerdoelen gebracht worden. Dat betreft bijvoorbeeld de oefenvormen, de

mix van communicatieve vaardigheids- en precommunicatieve deelvaardigheidsoefeningen (zoals uitspraak- en grammaticaoefeningen, woorden leren, schriftelijk / mondeling vertalen of in-/aanvullen), de accenten die bij feedback en correctie worden gelegd.

Toetsvormen en beoordelingscriteria hebben meestal een flink terugslag-effect op het voorafgaande onderwijs. Dat is niet per definitie slecht. Integendeel, als die vormen en criteria goed gekozen zijn, zijn ze sturingsmiddelen die de onderwijskwaliteit kunnen bevorderen. Hoe zit dat met deze spreektoetsen? Weliswaar is hun effect geringer omdat ze geen verplichte (centraalexamen-) status hebben, maar ze hebben wel een voorbeeld-effect. Het Cito geeft ze bovendien een extra diagnostische functie: de docent kan de toetsen gebruiken om te meten hoe ver een leerling onder, op of over een bepaald doelniveau heen zit.

Het Cito zit dus mede aan de knoppen van ons onderwijs, maar kiest niet voor grote veranderingen. Ook dat is niet per se slecht. Veranderingen moeten tijd krijgen om in te groeien, en je moet niet te veel ineens willen. Dat werkt contraproductief, zoals we uit de recente Nederlandse onderwijsgeschiedenis weten.

Toetsvorm

De toetsvorm is geleid. De leerling bedenkt en ordent niet zelf de inhoud die hij over wil brengen. Wel krijgt hij met het stijgen van het niveau meer ruimte; deels dwingt hem dat zelfs tot aanvullingen (of herhalingen in andere woorden), omdat min of meer letterlijke verwoording van de gegeven inhoudspunten de gegeven tijd niet vult. Dat zou een lagere score kunnen opleveren – afhankelijk van de beoordelaar; het Cito geeft geen aanwijzingen voor over- of onderschrijding van de gegeven tijden of voor minimale hoeveelheden woorden. Maar de toetsvorm vraagt de leerling alleen voorgegeven inhoud te formuleren. In normale interactie moet de spreker zijn eigen boodschappen niet alleen formuleren maar ook nog eerst verzinnen. Dat eist extra denkcapaciteit op. Van de geleide toetsvorm zal geen terugslag-effect uitgaan in die zin, dat leerlingen gericht gaan oefenen in vrij spreken: zelf inhouden bedenken, ordenen en formuleren.

Maar geleide opdrachten hebben belangrijke voordelen: bij het toetsen wordt de beoordeling betrouwbaarder dan bij open toetsopdrachten, bij het oefenen wordt de feedback (correctie) makkelijker en effectiever dan bij open spreekopdrachten (Nienhuis, 1977). Zolang het gespreks- en spreekvaardigheidsonderwijs nog zo veel praktische problemen geeft als nu, lijkt de geleide toetsvorm gerechtvaardigd.

Beoordelingscriteria

De Cito-beoordelingscriteria zijn:

1. inhoud (begrijpelijkheid voor een native speaker, compleetheid ten opzichte van de opdracht);
2. correctheid (grammatica, woordgebruik);
3. uitspraak (klankrealisatie, zinsmelodie);
4. spreekgemak (spreeksnelheid, aantal haperingen, aantal versprekingen).

Voor elk van de vier hoofdcriteria kunnen 0 tot 3 scorepunten gegeven worden, behalve op niveau A1, waar alleen het criterium 'inhoud' beoordeeld wordt. Op A2 tellen de scores voor de vormaspecten (2, 3, 4) één keer, op B1 tellen ze dubbel en op B2 driemaal.

De subcriteria (hierboven tussen haakjes) worden niet apart gescoord. Begrijpelijk, want het beoordelingsinstrument moet wel werkbaar blijven en dat wordt lastiger naarmate het aantal criteria stijgt. In de praktijk kiezen veel docenten dan ook liever voor een grofmaziger instrument. Toch heeft dat nadelen, die bij punt 2 'correctheid' het meest in het oog springen. Grammaticale en lexicale correctheid worden 'op één hoop gegooid'. Er zijn docenten die op geen enkel niveau op grammaticale correctheid letten, andere die dat wel in verschillende mate doen. De betrouwbaarheid van de toets – komt iedere beoordelaar tot hetzelfde resultaat? – lijdt er dus onder. Weliswaar zijn de categorieën niet altijd scherp te scheiden (bijvoorbeeld bij fouten als 'je ne connaît pas' waar 'je ne sais pas' vereist is), maar als de twee soorten 'correctheid' gescheiden waren, zouden docenten gedwongen worden tot meer helderheid over wat de leerling goed en wat hij minder goed doet.

Daarnaast valt op dat het Cito bij de beoordeling van uitspraak een stap terug heeft gedaan. In voorgaande Cito-spreektoetsen kregen leerlingen een korte tekst voorgelegd die ze moesten voorlezen. De beoordelaar had een set met specifieke klankrealisaties waarop hij de leerling kon scoren. In het Engels ging het dan bijvoorbeeld over de correcte uitspraak van de *th* (/θ/ of /ð/) in plaats van de in Nederland veel gehoorde /t/ of /d/) of van zogenaamde minimale paren (*bed* /bed/ versus *bad* /bæd/). In de nieuwe ERK-spreektoetsen is de beoordeling van uitspraak dan ook veel globaler geworden en meer afhankelijk van de individuele beoordelaars.

Woordenschat

Bij nadere analyse blijkt dat de vier beoordelingscriteria een zwaar accent leggen op woordenschatbeheersing. Dat bewijst ook de praktijk. De eerste en grootste struikelblokken die leerlingen bij het spreken ervaren, zijn woorden. Ook op de Cito-cd's met leerlingenprestaties

Volgens het Cito zijn ERK-niveaus meetbaar met de scores en cijfers van het hier aangeboden toets- en beoordelingsinstrument

is dat te horen, tot en met uitingen als 'Ik weet niet eens wat een bord is in het Frans'. Daar is iets aan te doen door leerlingen gericht te stimuleren, zowel in de toets als vooral ook bij het oefenen, om te herformuleren of over betekenis te onderhandelen met andere, wél bekende woorden. Niettemin blijft woordenschat van groot belang om de voorgegeven inhoud begrijpelijk en compleet over te brengen (criterium 1), om correctheid in het woordgebruik te bereiken (criterium 2), om de zinsmelodie niet te onderbreken (criterium 3) en om een redelijke spreeknelheid met minder haperingen en versprekingen te realiseren (criterium 4).

Deze analyse werpt licht op de diagnostische functie die het Cito aan deze spreektoetsen geeft. Die wordt gerealiseerd door tabellen, die voor elk ERK-niveau gegeven worden en waarin scores worden omgezet in schoolcijfers. Daarvoor verontschuldigt het Cito zich, wat ons overbodig voorkomt, want als je toch kwantificeert kun je dat net zo goed in schoolcijfers doen, zeker als je ook cesuren vastlegt, en dat doen ze in Arnhem. Tot en met x scorepunten = een 5,4 bevindt de leerling zich onder het betreffende niveau, vanaf y scorepunten = een 7,9 bevindt hij of zij zich daarboven (de aantallen scorepunten verschillen per niveau; de cesuren bevinden zich, zoals bij toetsen gebruikelijk, op twee derde van de maximaal te behalen score, de 'bovencesuren' zijn gesteld op vijf zesde). Het Cito schrijft: 'Het oordeel "boven niveau B1" wil zeggen dat leerlingen op weg zijn naar niveau B2. Om te kunnen nagaan of leerlingen zich echt op niveau B2 bevinden, moet een toets op niveau B2 worden afgelegd' – en navenant op andere niveaus (p. 10 in de verschillende mappen).

Dus volgens het Cito zijn ERK-niveaus meetbaar met de scores en cijfers van het hier aangeboden toets- en beoordelingsinstrument. Daarin spelen de omvang en ophaalsnelheid van de woordenschat van de leerling een dominante en cruciale rol. Dat is ook logisch als je bedenkt hoe het ERK in elkaar zit: van meer geritualiseerde situaties waarin je met weinig taal toekunt, gaat het al snel naar opener situaties waarin steeds meer en gedifferentieerder taalgebruik, dus een grotere woordenschat, vereist is.

De conclusie ligt voor de hand: er moeten woorden en handige formules en uitdrukkingen geleerd worden, en ze moeten ook systematisch mondeling herhaald worden en geoefend in uiteenlopende spreek situaties. Dat betekent een grote leerlast. Daarom moet de in te oefenen woordenschat ook uiterst zorgvuldig gese-

lecteerd worden. Een optimaal verantwoorde keus van mondeling productief te beheersen woorden voor de verschillende niveaus kan het best centraal gemaakt worden, vergelijk het voorstel van Kwakernaak, Hoeflaak en De Vries (2008). Voor Duits is die keus gemaakt in *Profile Deutsch* (Glabionat et al., 2005), voor Spaans in het *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006). Het is te hopen dat voor de andere talen soortgelijke voorstellen uitgewerkt worden. Voorlopig zou men zich kunnen behelpen met de drempelniveaupublicaties, die sinds de jaren zeventig voor een groot aantal talen voorliggen voor het niveau dat nu B1 heet.

Validiteit

Bij elke toetssituatie waarin taalgedrag wordt opgeroepen, vormt de validiteitsvraag een lastig punt: meet de toets werkelijk wat die beoogt te meten? Zonder hier in te gaan op diverse vormen van validiteit willen we stilstaan bij de vraag hoe authentiek, realistisch, levensecht deze toetsen zijn.

In de *Handleiding* bij niveau A1 en A2 (p. 7) wordt gezegd dat de leerling reageert op een 'realistische stimulus' (de uiting van een moedertaalspreker) in een 'bijna-authentieke situatie', de *Handleiding* bij B1 en B2 spreekt van 'realistische situaties'. Inderdaad: bijna-authentiek. Het valt nog in te zien dat het reageren op een 'echte' moedertaalspreker van de cd de relatief meest realistische situatie schept, dat wordt minder als die spreker de eigen docent is (zelfs als die toevallig native speaker is). De beide opties worden naast elkaar als mogelijk gepresenteerd, al wordt op pagina 8 gebruik van de cd aanbevolen. Dit zou anno 2008 toch wel wat nadrukkelijker als zeer wenselijke randvoorwaarde mogen worden geformuleerd.

Vervolgens valt er een vraagteken te plaatsen bij de levensechtheid van de input. Vooral in de toetsen op niveau A1, maar toch ook wel op hogere niveaus, valt op dat veel insprekers een uitermate bedaard spreektempo hanteren en keurig articuleren. Alleszins begrijpelijk, maar authentiek?

Ook in accenten variëren de insprekers weinig, zelfs tot op niveau B2. Bijvoorbeeld voor het Engels komt men veelal niet verder dan de Britse *Received Pronunciation* (die slechts door minder dan 3% van de Britten wordt gebezigd), met een enkele keer een uitstapje naar het *General American*. Verder speelt een aantal toetssituaties zich af in de (semi-)openbare ruimte: in de bus, op Schiphol, in een fabriek of de supermarkt. Op zulke plekken kan

flink wat achtergrondlawaai te horen zijn – zo niet in de toetsen. Ook de mate van redundantie is in de toetsen veel hoger dan in de harde werkelijkheid: de instructies en situatieschetsen worden zowel schriftelijk als mondeling gegeven.

Het is duidelijk dat toetsing altijd een ‘namaakwerkelijkheid’ betekent. Toch moeten de verwachtingen over het taalgedrag van leerlingen in de ‘echte wereld’ niet te hoog gespannen zijn.

Moelijkheidsgraad

In de toetsen Frans op het hoogste niveau (B2, eind vwo) wordt zowel voor gesproken productie als voor gesproken interactie gemikt op een stevig niveau, met lastige termen (‘kijkcijfers’, ‘ontruimingsplan’, ‘inhoudelijke kritiek’, ‘wapenbezit en vechtpartijen’) die zelfs een doorsneestudent Frans aan het eind van de propeuse niet zomaar uit zijn mouw schudt. Ook de situatie

De toetsen blijven op allerlei punten een grof beoordelingsinstrument

van de verschillende niveaus. Jammer is alleen dat het Cito bij de gegeven scores geen argumenten levert; daar moet men nu naar raden. Dat is wel een heel nuttige exercitie om samen met (een) collega(s) te doen.

Het Cito beveelt aan dat spreektoetsen door twee beoordelaars onafhankelijk van elkaar gescoord worden. Dat is eenvoudiger te organiseren als de toetsen opgenomen worden. Als dat via een voicemailboard gebeurt, kunnen collega’s er op elk gewenst moment op internet makkelijk bij. Wij hebben zelfs het visioen dat voor een betrouwbaarder beoordeling van het schoolonderzoek collega’s van andere scholen of een onafhankelijke beoordelingsdienst ingeschakeld zouden kunnen worden.

Tot slot

De toetsen blijven op allerlei punten een grof beoordelingsinstrument. Hoe gaan beoordelaars om met de te verdelen scorepunten? Hoeveel grammaticale correctheid kun je vragen? Hoe verdisconteer je de spreeknelheid en de hoeveelheid woorden? Hoe strikt moet je zijn over het tijdsaspect? Hoe onnatuurlijk mag een toetsituatie zijn?

Problemen genoeg. Niettemin zou het mooi zijn als scholen hun toetsvormen en -criteria zouden vergelijken met die van het Cito, of dit model zouden gebruiken. Omdat de constructie en standaardisering van spreektoetsen niet eenvoudig is, zou het Cito er veel meer van moeten produceren – hetgeen hopelijk ook de prijs relatief zou gaan drukken.

Deze toetsen maken in elk geval een stuk concreter wat het ERK is, en, niet in de laatste plaats, ze helpen de docent verder op weg naar efficiënte en betrouwbare toetsvormen voor gespreks- en spreekvaardigheid. ■

Docenten kunnen een demo van de toets bekijken op het volgende webadres: <www.cito.nl/VO/taaltoetsen/eind_fr.htm>.

LITERATUUR

Cito. (2006). ERK-schrijftoetsen Duits, Engels, Frans. Arnhem: Cito.
Glabionat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P., & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch*. Berlin usw.: Langenscheidt.
Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Kwakernaak, E., & Hoeflaak, A. (2007). Levensechte opdrachten. ERK-gerelateerde schrijftoetsen van het Cito. *Levende Talen Magazine*, 94(3), 18–20.
Kwakernaak, E., Hoeflaak, A., & Vries, E. de. (2008). Hoe verder met het vreemdetalenonderwijs? *Levende Talen Magazine*, 95(2), 5–10.
Nienhuis, L. J. A. (1977). *Het toetsen van spreekvaardigheid. Een onderzoek uitgevoerd voor het Frans t.b.v. het Schoolonderzoek moderne vreemde talen* (dissertatie RUU). 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Het is duidelijk dat toetsing altijd een ‘namaakwerkelijkheid’ betekent

‘Je werkt als redactielid en journalist voor de regionale krant *Ouest France*’ (bij Duits de *Presse West* en bij Engels de *North East Evening Gazette*) stelt fikse eisen. Dit is trouwens ook een weinig waarschijnlijke situatie voor een niet-moedertaalspreker.

Voor de Engelse B2-spreektoetsen geldt hetzelfde. Leerlingen moeten bijvoorbeeld kunnen verwoorden dat ze ‘kritiek goed kunnen relativiseren’ en dat ze het oneens zijn ‘met het gevoerde kortingsbeleid (hetgeen zal leiden tot hogere bezoekersaantallen)’. Ook de opdracht om drie minuten lang te spreken over de Nederlandse strijd tegen het water is pittig. Kunnen leerlingen op dit niveau vertellen over het verhaal van ‘Hansje Brinker’, de ‘watersnoodramp van 1953 in Zeeland’ en de werking en het doel van ‘de stormvloedkering in Zeeland’? Als ze onvoldoende getraind zijn in parafaseren en het omzeilen van (onbekende) moeilijke woorden, dan kan dit nog een hele opgave zijn. Voor Duits zal vermoedelijk de moeilijkheidsgraad lager zijn, vanwege de mindere mate van contrastiviteit tussen die taal en het Nederlands. Het zal hoe dan ook interessant zijn om te zijner tijd kennis te nemen van een analyse van de toetsresultaten van de drie talen in onderlinge vergelijking.

Betrouwbare beoordeling

De voorbeeldbeoordelingen van de leerlingenprestaties op cd zijn heel nuttig om een concreet idee te krijgen



Exeter. Foto: Johan Graus

FAST LANE ENGLISH

Versterkt Engels op het Stella Maris College Meerssen

Met Chris Rea's 'Driving home for Christmas' op de achtergrond werken leerlingen uit een van de Fast Lane Englishbrugklassen van het Stella Maris College te Meerssen aan hun Christmas-e-mailproject. Via een taakblad met opdrachten mailen ze een aantal keer met hun mede-Fastlaners uit de andere brugklas. De leerlingen zijn enthousiast over versterkt Engels. Het docententeam ook. In dit artikel vertellen ze over hun aanpak.¹

Maartje Visser

Het Stella Maris College in Meerssen-Valkenburg heeft zich ten doel gesteld zo goed mogelijk de talenten van elke leerling te stimuleren. Versterkt taalonderwijs leek een uitgelezen kans voor de school. Versterkt Engels is het aanbieden van extra uren vreemdetalenonderwijs in het voortgezet onderwijs naast de verplichte uren in het curriculum, dan wel het aanbieden van een taal die niet in het reguliere curriculum voorkomt. Deze extra uren worden benut voor verdieping of verbreding van de lesstof. Versterkt taalonderwijs is niet bedoeld voor extra

lessen aan zwakkere leerlingen.²

Het team Engels zag er na een oriëntatiebijeenkomst wel brood in en besloot in afstemming met de schoolleiding een plan uit te werken voor het opzetten van versterkt Engels, of 'Fast Lane English' zoals ze dat op het Stella Maris College noemen. De school heeft gekozen voor twee startmomenten Fast Lane English: in de brugklas en in klas 4. In de brugklas wordt versterkt Engels vijf uur per week aangeboden (twee uur extra boven op het reguliere programma) en in de vierde klas vier uur (ook twee uur extra in de vrije ruimte). Hiervan heeft het team bewust een apart integraal programma gemaakt